

INVESTIGACIONES

Asignatura de práctica y su relación con la identidad docente e inserción laboral: una aproximación desde la mirada de estudiantes de pedagogía

Practicum-study subject and its relationship with teaching identity and job placement:
an approach from the perspective of pedagogy students

Alicia Contreras-Mu^a
Patricio Enrique Carreño-Rojas^b

^a Carrera de Pedagogía en Educación Física. Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile, Chile.
alicia.contreras@uautonoma.cl

^b Departamento de Educación en la Comunidad. Universidad de las Américas, Chile.
pcarreno@udla.cl

RESUMEN

El objetivo del estudio es indagar las características asociadas a la asignatura de práctica, a través de la percepción de estudiantes de la carrera de pedagogía en la región Metropolitana de Chile, con el fin de reflexionar frente a la consolidación de la identidad profesional y a su adecuada inserción laboral. La metodología es cualitativa interpretativa de tipo exploratorio descriptivo. La muestra consta de 76 estudiantes de pedagogía en la región Metropolitana. La técnica de recolección de información es encuesta cualitativa descriptiva. El análisis interpretativo permite la definición de categorías: (1) Aproximación a la conceptualización de práctica; (2) Propósito de las prácticas, la cual presenta dos subcategorías, donde la primera tiene relación con la identidad profesional; y la segunda tiene relación con el mundo laboral de los/as estudiantes y su vínculo con ese mundo y la realidad profesional.

Palabras clave: Ambiente educacional, adaptación del estudiante, comportamiento del docente, estudiante de prácticas, formador de docentes.

ABSTRACT

The objective of the study is to investigate the characteristics associated with the practicum-study subject through the perception of education students in the Metropolitan region of Chile, in order to reflect on the consolidation of professional identity and its adequate job placement. The methodology is qualitative interpretative and descriptive exploratory. The sample consists of 76 student teachers in the Metropolitan region. The data collection technique is a descriptive qualitative survey. The interpretative analysis allows the definition of two categories: (1) Approximation to the conceptualization of practice; (2) Purpose of practices, which comprises two subcategories related to professional identity and to the working environment of the students and their relationship to such environment and the professional reality.

Key words: Educational environment, Student adjustment, Teacher behaviour, Trainees, Teacher educators.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunas décadas el proceso de las Prácticas Pedagógicas en el ámbito de la formación docente ha cobrado paulatinamente un lugar y consideración importante dentro del proceso de formación de los actuales y futuros profesionales, en cuanto que se reconoce y valora como un espacio formativo que promueve y genera el aprendizaje y el conocimiento profesional siendo además un espacio donde se articulan de manera gradual teoría y práctica (Hirmas, 2014). Ciertamente habría que ubicar en el Programa de Fortalecimiento Inicial Docente (PFID) como un hecho importante que marca el inicio, desarrollo y en consecuencia el reconocimiento de las prácticas como un actor fundamental dentro de todo el proceso de formación profesional del docente, por cuanto incorpora el ingrediente de sistematicidad en la reflexión teórico y práctico del ejercicio de la docencia (Ávalos, 2014). De esta manera se consolidan las prácticas no sólo en su estructura (Práctica inicial, intermedia y final profesional) sino también como un proceso de acción y reflexión, permitiendo ubicar las prácticas desde los inicios de la formación docente insertas en el currículum profesional, otorgándole un dinamismo de reflexión permanente de la propia práctica. Su ubicación en el currículo, por tanto, no será sólo un agregado al conjunto de asignaturas, sino que se sitúa desde un carácter crítico, interpelador y reflexivo de todo un proceso de formación condicionado naturalmente por el contexto sociocultural y educativo en donde se inserta la experiencia de práctica (Zabalza, 2013).

Uno de los grandes desafíos del proceso de las prácticas pedagógicas será el esfuerzo por incorporar y vincular a los estudiantes con el mundo escolar al que están revisitando y reconociendo después de su primera experiencia escolar, pero ahora desde una nueva mirada y situación existencial y profesional. Esta revisitación significa un acercamiento que será progresivo, gradual y reflexivo, estableciéndose tres momentos formativos como son la práctica inicial, intermedia y final, a fin de promover nuevos conocimientos a partir de la reflexión permanente, integrando, por un lado, los conocimientos que provienen de la academia (universidad) y por otro con las problemáticas que se descubren en la vida escolar (Zeichner, 2010). A esta integración la podemos sintetizar en la expresión *aprender a enseñar* llegando a formar parte en un proceso de maduración de la propia identidad, que aquí se llamará *identidad profesional*.

La tarea de todo proceso de práctica será generar las condiciones óptimas para propiciar una reflexión permanente y situada, en y desde la práctica misma, reconociendo un conjunto de saberes y de competencias que les permitan a los estudiantes responder a los desafíos profesionales que le demanda el proceso de inserción profesional. La adquisición de estas competencias será gradual y se integrarán los objetivos específicos de cada etapa de inserción de práctica (inicial, intermedia y final) atendiendo a que cada etapa tiene sus propios objetivos, problemáticas y propósitos. La adquisición de estas competencias cobra gran relevancia no sólo por su contribución instrumental y procedimental ante los diversos desafíos y requerimientos que depara la experiencia de prácticas, sino ante todo porque irán configurando la construcción de la propia identidad profesional docente. Esta identidad no es estática sino dinámica debido a que se va configurando a partir de la experiencia y el significado reflexivo que el sujeto mismo le da a dicha experiencia profesional (Pillen et al., 2013).

2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DESDE LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA

La identidad profesional se entenderá en primer lugar como un proceso de construcción del sujeto, en este caso del *yo docente*, que se va formando y forjando, por un lado, a partir de los rasgos inherentes a su personalidad y su temperamento; y por otro, los aprendizajes e interacción con el medio. Sumado a ello, se va formando el carácter en la interacción con los diversos actores educativos de su quehacer docente; por tanto, en la toma de decisiones y en las prácticas que desempeña el profesor y profesora. Tal como lo expresa Bernal, esta identidad profesional “se crea a partir de la interacción entre sus experiencias personales y las experiencias profesionales en el entorno laboral en el que se desenvuelven a diario” (Bernal et al., 2013, p. 30). De tal manera, que la identidad del docente se encuentra directamente afectada por la relación con su entorno y será parte de su propia construcción identitaria el significado que el futuro docente le otorga a sus prácticas pedagógicas, a la elección de sus métodos de enseñanza y al modo en que construye las relaciones interpersonales con sus pares, los demás docentes, los estudiantes y en general todos los escenarios educativos que le acontecen (Buxarrais y Carreño, 2019).

Los escenarios educativos son siempre vivos, dinámicos, llenos de aprendizajes e interpelaciones, de interacción permanente del sujeto con sus pares, con los estudiantes y con el entorno educativo que van permeando la construcción de la identidad profesional. Una interesante distinción entre *identidad situada* e *identidad sustantiva*: la primera depende del contexto, de los cambios sociales y educativos que inciden en la práctica educativa que va realizando el estudiante en práctica (Ball, 1972 como se citó en García, 2013). La segunda es más constante porque se integran la forma de pensar, sus creencias y valores en relación a su práctica y a la finalidad de su profesión. En definitiva, en la identidad sustantiva anida la dimensión más vocacional de la persona y su compromiso consigo mismo y con su práctica que va tomando forma con el paso del tiempo, con las acciones vividas y la toma de decisiones ejecutadas, sin la cual será difícil superar las situaciones tan difíciles que, a veces, plantea la docencia (Bernal et al., 2013). Ambas identidades se vinculan e implican mutuamente configurando así la identidad profesional del docente dentro de un proceso de inserción en contexto laboral adecuado.

Será finalmente el futuro docente y su manera de comprender la realidad educativa en su particularidad y globalidad la que finalmente afectará e incidirá en la creación de un clima pedagógico en el aula. Este mismo clima pedagógico permite crear condiciones favorables para suscitar auténticas experiencias de aprendizaje tanto para el estudiante en práctica como para los docentes acompañantes y los mismos estudiantes que reciben de sus aportaciones.

El nivel de claridad que posea el estudiante acerca de la finalidad de su quehacer en las prácticas y de su particular modo de comprender la realidad educativa que le acontece, supone a su vez un proceso gradual de construcción y adquisición de un sentido cada vez más claro de su propia identidad profesional. Por tanto, aquí caben las siguientes interrogantes a las que el proceso de práctica puede o debe brindar algunas respuestas, o al menos explicitar dichas interrogantes al estudiante en práctica como parte del proceso de construcción de su identidad profesional:

- ¿Qué nivel de claridad poseen los y las docentes acerca de su propia identidad?,
- ¿Qué tipo de profesores se requieren hoy en día para contribuir hacia una auténtica educación?
- Los futuros docentes ¿se formulan realmente la pregunta por lo que son y lo que quisieran llegar a ser?

La identidad del docente es siempre un camino por hacer, un edificio en construcción cuyo protagonista no es sólo el sujeto sino éste junto con todos quienes van formando parte en la toma de decisiones y en las prácticas profesionales que desempeña. En consecuencia, la referencia a la identidad del docente, es una referencia a algo vivo, que junto a la experiencia de las prácticas pedagógicas, se desarrolla esta identidad dentro de un espacio curricular que favorece un proceso de construcción de relaciones interpersonales y profesionales en donde se comprende y resignifican las relaciones con los demás y con el entorno adquiriendo nuevos significados de sí mismo y de las propias prácticas vividas, es decir, el estudiante en práctica adquiere el sentido vivido de lo que se es y se proyecta (Fuentealba y Vanegas, 2019, p. 121).

3. LA CONSOLIDACIÓN DE UN APRENDIZAJE: EL APRENDER A ENSEÑAR

Ciertamente hoy en día, a diferencia de otras generaciones pasadas, la labor del docente es múltiple y no se reduce sólo al acto de transmitir un conjunto de saberes, sino que se encuentra exigido a cumplir una multiplicidad de funciones y desplegar una diversidad de habilidades y aptitudes tales como orientar, planificar, organizar, seleccionar, discernir, elaborar recursos y evaluar procesos complejos de enseñanza.

Ante estas demandas pareciera que todo docente debiera poseer todos los conocimientos, habilidades, competencias y valores que existen y ejecutarlos de manera ejemplar. Aquí el estudiante en práctica se encuentra con un primer desafío que consiste en saber re-construir y re-significar sus aprendizajes previamente adquiridos e integrarlos reflexivamente con los nuevos aprendizajes situados como una tarea constante cuestionando lo que se pensaba y se creía hasta ahora, con un espíritu crítico de autoevaluación permanente, examinando reflexivamente no sólo aspectos metodológicos sino también emocionales y actitudinales (Jiménez, 2012).

Esta labor no nace por sí sola ni es en solitario, sino que se inscribe dentro de un *proceso* de re-construcción y re-significación de la relación del estudiante con sus docentes, sus pares y quienes están formando parte del contexto escolar de su práctica. Esta relación re-construida y re-significada posibilita y condiciona su proceso de *aprender a enseñar* y a su vez va configurando su identidad profesional desde y en la práctica profesional.

Un aspecto significativo por considerar en la experiencia de prácticas es la concepción idealista que tienen de la educación en los momentos iniciales identificándose con una concepción más bien idílica de la enseñanza, cargada de sueños y expectativas en donde el estudiante se proyecta a sí mismo como un gran y buen educador y educadora dedicado exclusivamente al desarrollo de su vocación. Será significativo ir constatando si esta concepción va sufriendo cambios a lo largo del proceso de prácticas y cuáles son aquellos cambios más significativos. Estos cambios son justamente los generadores de la consolidación de sus aprendizajes y le permitirán al nuevo docente aprender a enseñar.

Dentro de este proceso de *aprender a enseñar*, el proceso de práctica irá invitando al estudiante a comprender la naturaleza teórico-práctico de su profesión, en donde se requiere poseer no sólo un conjunto de saberes específicos y disciplinares sino además que estos mismos saberes sean aplicables a la realidad y le permitan resolver los innumerables desafíos educativos. Se trata entonces de poner en situación o en acto lo que saben (Hammerness et al., 2005). Será imperativo por tanto que vaya adquiriendo no sólo un conjunto de conocimientos, sino también de habilidades y valores actitudinales que le permitan en su conjunto resolver los desafíos propios de su práctica, es decir, adquirir un conjunto de competencias profesionales.

4. LA CONSOLIDACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DESDE LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS PARA FAVORECER LA INSERCIÓN LABORAL

El término competencia es un término polisémico en su etimología, pues deriva del latín *competere*, que significa “ser suficiente para algo”. También se entiende como “aquello que conduce a ese algo” (Trujillo, 2014, p. 308). Es decir, una persona es competente cuando logra reunir e incorporar en sí mismo los requisitos suficientes para hacer algo, para llegar a alguna parte y lograr algo. Desde esta mirada, las competencias se identifican con rasgos y cualidades de la persona relacionadas con una actuación óptima de logro en el ámbito tanto personal como profesional (Ribes, 2011, p. 41).

En términos amplios, las competencias profesionales se han entendido como la práctica óptima y eficiente en donde todas las acciones han de ser eficientes y eficaces, y su finalidad descansa en la calidad de ejecución y logro alcanzado (Tobón, 2006). En el campo educativo se diría que la finalidad es ofrecer una educación óptima para que los futuros profesionales sean también competentes en los distintos espacios de desarrollo personal y profesional. No obstante, aquí se sostiene que el concepto de competencias para el ámbito propiamente educativo no se reduce a la destreza de ejecutar bien un acto, sino que, junto con ello, se integran un conjunto de habilidades, actitudes y valores que le permiten al profesional de la educación no sólo una óptima ejecución sino una correcta toma de decisiones previamente reflexionada (Zabala et al., 2008; Tobón, 2008).

Las competencias se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en donde los conocimientos, las habilidades y actitudes interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente a la tarea que se ejecuta. Desde esta mirada, se puede afirmar que un profesional de la educación es competente cuando es capaz de resolver problemas propios de su tarea educativa más inmediata, en el espacio y lugar donde se desenvuelve profesionalmente poniendo en acto al mismo tiempo un conjunto de conocimientos, habilidades y valores para resolver las dificultades. Según sea la claridad que el docente tenga de sus funciones y tareas, el desarrollo de sus competencias favorece la configuración de su perfil docente.

Se puede apreciar que, al interior del propio ámbito de la educación, el desarrollo de competencias acentúa una visión de las capacidades como aptitudes para hacer algo de manera eficiente, pero ya se decía anteriormente que esta visión es reduccionista o al menos no es del todo completa porque olvida con facilidad integrar en la concepción de las competencias la pregunta de cómo actuar y qué actitudes y disposición se tiene frente a la tarea educativa. Comúnmente se identifica la competencia con la activación y ejecución

siguiendo los pasos y protocolos de actuación de manera mecánica y coordinada para resolver de manera inmediata dificultades y situaciones profesionales concretas a partir de un conjunto de conocimientos de la situación. Sin embargo, cuando se aborda el concepto de competencia incorporando los ámbitos conceptuales, el desarrollo de habilidades y actitudinales se pueden clasificar las competencias como *competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas* (Lizitza & Sheepshanks, 2020, p. 98) Es importante además comprender que el término competencia sobrepasa la mera suma de un conjunto de conocimientos, sino que requiere del educador aprender a distinguir entre saber qué hacer y saber cómo hacerlo. Para una concepción integradora del concepto de competencias es necesario integrar ambas preguntas; el qué hacer y el cómo hacerlo.

El docente constantemente está desafiado a saber hacer y actuar frente a situaciones complejas y de controversia que vive a diario, por tanto, irá adquiriendo experticia en saber cómo ser y actuar con los recursos que se tienen a la mano para atender a la educación integral de los estudiantes, lo que exige del docente indagar y preocuparse en saber cómo ser y actuar para educar (Martínez y Carreño, 2020).

A fin de favorecer la inserción en contexto laboral del estudiante en práctica, la fuente de donde emerge un auténtico aprendizaje profesional basado en competencias incluye asumir reflexivamente la pregunta *cómo ser y cómo actuar*, es decir poner en circulación un conjunto de actitudes y valores que mueven la acción, y en un segundo momento el *qué hacer*, es decir los contenidos de dicha acción (Carreño, 2014). En ocasiones se intenta responder sólo a la pregunta del qué hacer en términos operativos y mecánicos y se suele olvidar con cierta rapidez la pregunta *cómo ser y actuar*. Esta última pregunta es esencial en cuanto que le otorga el sentido y fundamento a la primera y permite comprender las competencias del profesional de la educación de manera integral e integradora para así poder responder y resolver las dificultades y controversias propias de su práctica y será parte constitutiva en la construcción de su identidad profesional y en el modo de aprender a enseñar.

5. METODOLOGÍA

La metodología es cualitativa (Torres-Quintero y Granados-García, 2023) con paradigma interpretativo (Fontaines-Ruiz y Martín-Fiorino, 2023) de tipo exploratorio y descriptivo (Paz-Pérez et al., 2022). La muestra consta de 76 estudiantes de pedagogía en la región Metropolitana. La técnica de recolección de información es “encuesta cualitativa descriptiva” (Jansen, 2013, p. 55). La recolección de información se realiza a través de un cuestionario de preguntas abiertas, en la plataforma Forms de Microsoft. El procesamiento de información se realiza mediante la transcripción de las respuestas a un documento con formato Word y se ingresan al programa ATLAS.ti © 2002-2023 Scientific Software Development GmbH, donde se realiza la codificación de citas, de las cuales emergen las dos categorías y dos subcategorías presentadas en la imagen 1.

Imagen 1. Categorías y subcategorías.



Nota: Se presentan dos categorías y dos subcategorías.

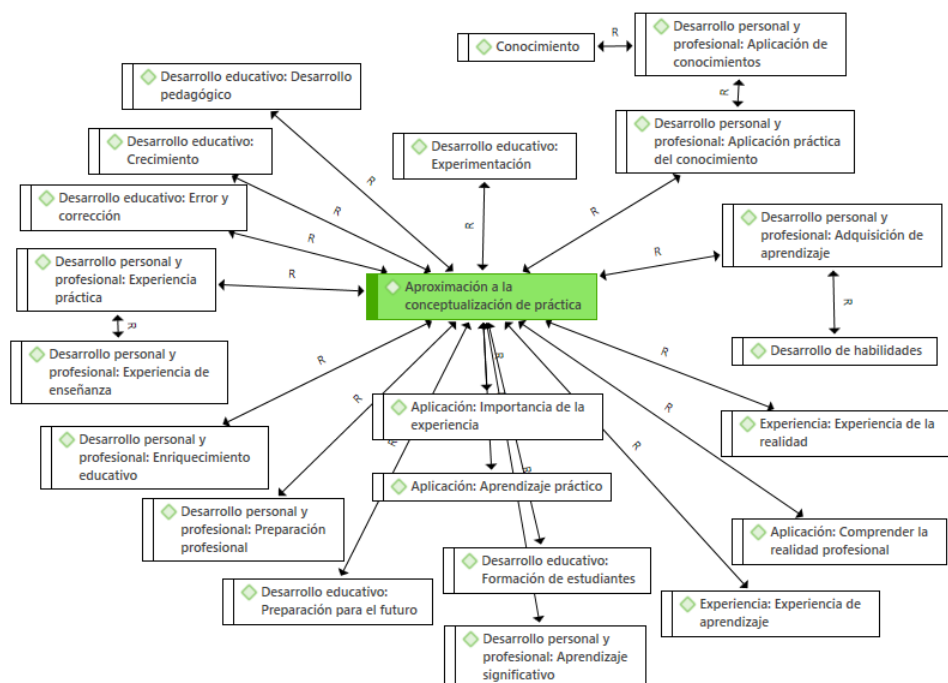
Con la información codificada, se crean tres redes, las cuales se presentan en el apartado siguiente, las cuales se acompañan de citas textuales de los participantes; quienes han firmado su consentimiento informado voluntariamente, resguardando los protocolos éticos del estudio, donde también se respeta la confidencialidad de los datos personales.

5.1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Dentro de este apartado se presentan los resultados y el análisis, el cual es de tipo interpretativo, el que inicia con la distinción del contenido en el discurso estudiantil, que permite la definición de las categorías (Valles, 2014), en este estudio son dos categorías y dos subcategorías, las cuales se presentan en la imagen 1.

Imagen 2.

Categoría 1: Aproximaciones a la conceptualización de práctica



Nota: red creada en ATLAS.ti23

Respecto de la categoría *Aproximaciones a la conceptualización de práctica* se consideran todas las características y/o elementos que los estudiantes asocian a la asignatura de prácticas.

Se comparten algunas de las citas textuales respondidas por los/as participantes:

“consiste en conocer y explorar los distintos espacios de la escuela donde se puede ejercer el aprendizaje” (1P1:19)

“está asignatura nos enseñará cómo abordar diferentes situaciones en la sala de clases” (1P1:20)

“Consiste en reconocer y aplicar ciertos conocimientos ya obtenidos a lo largo de nuestra carrera, demostrando manejo de las habilidades sociales como la de comunicación” (2P1:48)

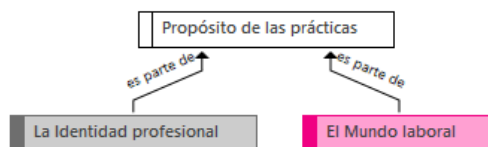
“Es poner en práctica todo lo aprendido hasta el momento, incluida las habilidades sociales como el manejo de grupo o el liderazgo” (2P3:16)

Frente al discurso presentado por el estudiantado, se puede interpretar de este, que consideran la asignatura de práctica como la instancia donde ejecutan lo aprendido, adquiriendo experiencias en los contextos escolares reales, donde demuestran conocimientos

y habilidades desarrolladas durante su carrera. En otras palabras, la asignatura de práctica se centra en entregar una experiencia real y concreta, donde se pone en acción lo aprendido durante su proceso académico de Pedagogía, instancia que permite ejercer las competencias adquiridas durante su formación inicial docente.

Imagen 3.

Categoría 2: Propósito de las prácticas

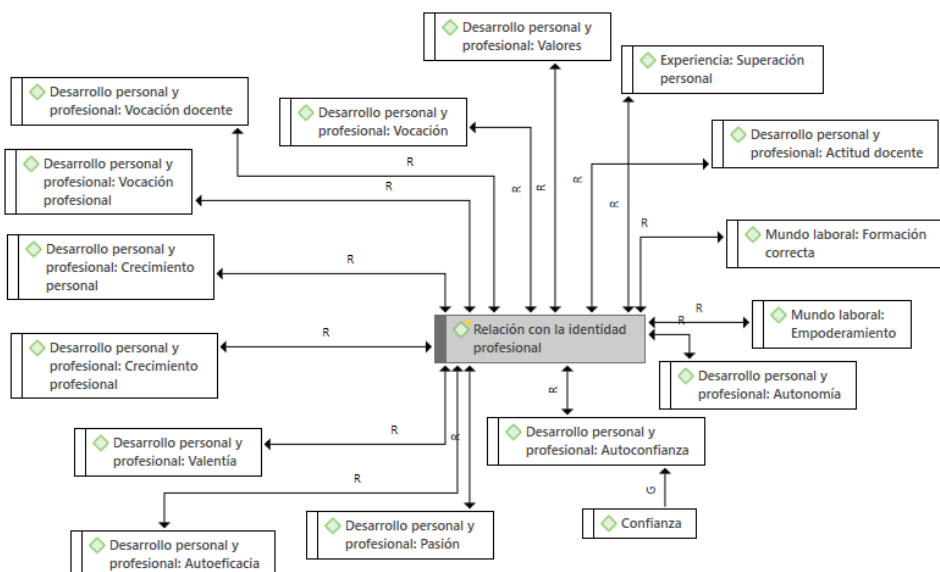


Nota: Se presentan las dos subcategorías consideradas en la categoría 2.

Propósito de las prácticas: Dentro de esta categoría se presentan dos subcategorías, las cuales tienen relación con (2.1) la identidad profesional y (2.2) el mundo laboral.

Imagen 4.

Subcategoría 2.1: La Identidad profesional



Relación con *la identidad profesional*: dentro de esta subcategoría se consideran los elementos que se visualicen en el discurso de los/as estudiantes y que permitan identificar y configurar la identidad docente, como la experiencia (Pillen et al., 2013), esto se puede respaldar con las siguientes citas:

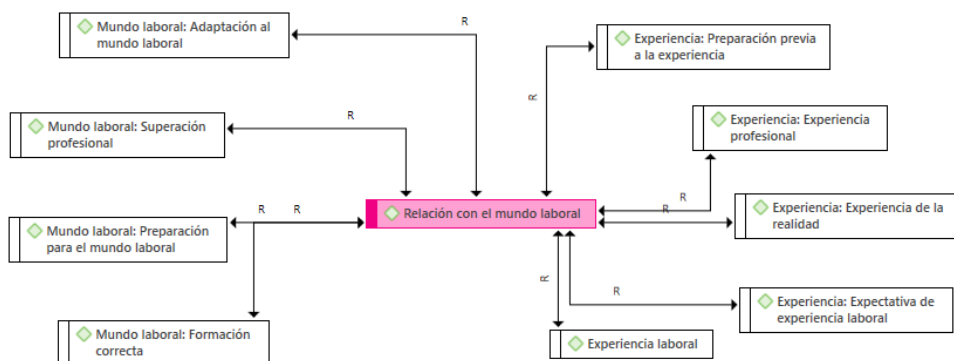
“Lo más relevante deben ser los valores éticos y Morales de los estudiantes en práctica” (2P2b:40)

“Lo actitudinal, un profesor en formación debe aprender mucho de lo actitudinal debido a que en esta etapa solemos no actuar como es debido frente a una institución, ya que no estamos acostumbrados aún” (2P3:37)

“Lo más relevante deben ser los conocimientos que posee el estudiante, los aspectos formales y los valores” (2P3:51)

Se puede interpretar del discurso de los/as estudiantes, que el propósito de la asignatura de prácticas tiene relación con la identidad profesional desde la mejora continua, la capacidad de reflexionar frente al actuar individual y profesional considerando la dimensión ética y moral como dimensión fundamental en su identidad donde se relevan valores como el respeto, la cordialidad, la honestidad, la colaboración, la responsabilidad tanto social como civil, entre otros. Esto permite identificar la presencia e importancia otorgada por el estudiantado a los aspectos valóricos y actitudinales, favoreciendo la configuración de la identidad docente.

Imagen 5.
Subcategoría 2.2: El Mundo laboral



Relación con *el mundo laboral*: dentro de esta subcategoría se consideran las instancias que presenten los/as estudiantes y que se vinculen con el mundo laboral y la realidad profesional. Como se evidencia en las siguientes citas:

“que los estudiantes en formación puedan adquirir conocimientos, puedan experimentar la realidad para así formarlos de la manera más correcta” (1P4:17)

“para que se vaya adaptando poco a poco al mundo laboral al cual se va a enfrentar, para que así el pasar de estudiante a profesional no sea un cambio demasiado repentino” (1P4:19)

“ayudan a ver la realidad de la profesión que vamos a desempeñar en un futuro” (1P5:8)
“podemos adquirir la experiencia y saber cómo es el funcionamiento de un establecimiento en primera persona” (1P5:15)
“son un acercamiento del estudiante al mundo laboral.” (1P5:19)
“nos va generando experiencia laboral como futuros docentes” (1P5:25)
“nos acercan a lo que será en un futuro nuestro trabajo” (2P5:20)

Dentro del propósito de la práctica en relación con el mundo laboral, se puede interpretar que el estudiantado visualiza que la asignatura prepara de forma paulatina hacia el mundo educativo laboral real, donde tienen no sólo una preparación, sino además un acercamiento que permite experimentar las diversas tareas y funciones que involucra la profesión docente. La figura del profesor guía es considerado como un aporte, desde su experiencia, la cual entrega herramientas que complementan su formación docente. Se puede resumir, en que el propósito de la asignatura de práctica se enfoca en otorgar a su estudiantado experiencias en contextos reales, con el fin de prepararlos para su futuro en el campo educativo, alcanzando una adecuada inserción laboral.

6. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

A partir de esta investigación, cuyo propósito ha sido indagar las características asociadas a la asignatura de práctica, a través de la percepción de estudiantes de la carrera de pedagogía, se presenta a continuación la discusión, conclusiones y reflexiones finales:

6.1. VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA COMO UN ESPACIO PROFESIONAL Y FUENTE DE CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Los y las participantes asocian en primer lugar al concepto de práctica como una dimensión que forma parte de su desarrollo personal y profesional, siendo este desarrollo una expresión de su preparación profesional hacia el futuro y, en segundo lugar, relevan la importancia del carácter práctico y experiencial de la misma práctica, siendo un aspecto central en la conceptualización de ésta. Se aprecia que el desarrollo personal y profesional desde lo experiencial, se vuelve el centro de los aprendizajes más significativos en su práctica.

Se destaca en la conceptualización de los y las estudiantes frente a la asignatura de práctica, su carácter exploratorio y un espacio de aprendizaje profesional, ya no tanto desde las aulas, sino desde la realidad educativa concreta, siendo además la práctica considerada como un espacio para dar a conocer los aprendizajes teóricos aprendidos en la universidad. Por tanto, la dimensión vivencial como experiencia vital de aprendizaje profesional que les otorga la práctica es de gran relevancia para los y las estudiantes en su proceso de formación profesional.

Esta investigación refleja que los participantes destacan positivamente que la experiencia de práctica es un espacio óptimo de preparación desde la experimentación de situaciones reales, que podrán reconocer y valorar en el futuro laboral próximo. Estas experimentaciones se van transformando gradualmente en la adquisición de aprendizajes que los prepara para el futuro laboral, siendo la asignatura de práctica un espacio valorado como fuente de construcción significativa de estos aprendizajes, tal como lo plantean

Fuentealba y Vanegas (2019) al destacar que “el profesor en formación comienza a descubrir su quehacer profesional desde las diferentes vivencias en las aulas escolares” (p. 118).

6.2. LOS APRENDIZAJES PROFESIONALES COMO EXPRESIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

Es importante destacar que los y las estudiantes efectivamente son capaces de identificar y valorar la asignatura de práctica como un espacio privilegiado que permite integrar aprendizajes teóricos provenientes de las aulas y sus conocimientos previos siendo a su vez capaces de incorporarlos en la experiencia vital del ejercicio de la práctica. Será, por tanto, un desafío para las prácticas profundizar en crear las condiciones favorables para generar momentos y espacios de evaluación y retroalimentación a fin de explicitar no sólo un conjunto de aprendizajes significativos, sino que además estos mismos aprendizajes van formando parte de la construcción de la propia identidad personal y profesional de los estudiantes. Aquí el estudiante de práctica se encuentra en un proceso de aprendizaje y toma de conciencia que la experiencia de práctica en la que se encuentra inmerso le conduce a re-construir y re-significar su propia identidad profesional (Buxarrais y Carreño, 2019, p. 5). Este proceso de resignificación se volverá una tarea constante, desde el ejercicio de autoevaluación y autoaprendizaje permanente.

6.3. LA ASIGNATURA DE PRÁCTICA, UNA ESCUELA PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS ÉTICAS Y PROFESIONALES

Se destaca la importancia que se otorgan a algunas aptitudes que debiera tener todo profesional de la educación, tales como la motivación personal y profesional, la formación del carácter y la capacidad de autocrítica. El conjunto de estas aptitudes, junto con los valores y actitudes que declaran los estudiantes, en un contexto de proceso de mejora continua, permiten reconocer un conjunto de competencias éticas y profesionales que los y las estudiantes estiman importantes y que van configurando su identidad no sólo profesional sino también personal.

Un desafío a futuro será preguntarse acerca de cuáles son aquellas competencias éticas y profesionales que requieren adquirir el estudiantado para asumir los diversos desafíos educativos en el futuro inmediato. Lo cierto es que el compromiso de fortalecer una formación ética contribuye a forjar su carácter y a construir su identidad profesional desde una razón moral en la medida que se actúa con responsabilidad y convicción de que todas las acciones y decisiones educativas y profesionales repercuten en el desarrollo de la identidad moral y van configurando la adquisición de un conjunto de competencias éticas y profesionales (Martínez y Carreño, 2020, p. 17).

A partir de la identificación de estas competencias habrá que reflexionar y discutir acerca de las acentuaciones, enfoques y acciones que favorezcan el desarrollo de estas, e integrarlas dentro del concierto de otras competencias profesionales, tales como las comunicativas, ciudadanas y emocionales, a fin de fortalecer desde un enfoque integral, la formación de la construcción de una identidad personal y profesional del profesor en formación. De esta forma, el sentido de la responsabilidad social del futuro docente se expresa y a su vez fortalece su vocación y profesión docente.

6.4. COMPRENSIÓN DEL MUNDO LABORAL DESDE LA ASIGNATURA DE PRÁCTICA

Se podría pensar que la asignatura de práctica prepara o debiera preparar a los/as profesores/as en formación para enfrentar el mundo laboral, pensando que quizás pueden conseguir una receta para resolver diversas situaciones que pueden vivenciar. Sin embargo, a partir de esta investigación se puede ver que los y las estudiantes ubican la práctica, no como un momento de adquisición de dichas recetas para resolver determinados problemas en el futuro, sino que reconocen que es una preparación para comprender la realidad educativa en diversos contextos, pues dicha realidad no es unívoca, sino que es un fenómeno que ofrece una multiplicidad de realidades y desafíos educativos. Por tanto, la asignatura de práctica es la instancia donde adquieren un conjunto de herramientas pedagógicas, las cuales pueden ser un factor relevante dentro de la resolución de problemas emergentes, como en la toma de decisiones, demostrando ser un/a profesional asertivo/a.

Lizitza y Sheepshanks (2020), afirman que “uno de los ejes principales de la educación es que se aprende lo que se practica, asociado a una retroalimentación y reflexión” (p. 94). Esto implica identificar, comprender y reflexionar permanentemente sobre sus propias prácticas y de qué manera estas prácticas se vuelven aprendizajes significativos en la profesión y van siendo además una contribución en la construcción y fortalecimiento de su propia comprensión del mundo laboral, lo que favorecerá su proceso de inserción y adaptación a las diversas realidades educativas existentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 11-28. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17290/LA%20FORMACION%20INICIAL%20DOCENTE%20EN%20CHILE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bernal Guerrero, A., Jover Olmeda, G., Ruiz Corbella, M. y Vera Vila, J. (2013). Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente. En Argos, J., Ezquerro, P. *XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Liderazgo y educación* (pp. 17-42), PubliCan-Ediciones Santander: Universidad de Cantabria. <https://idus.us.es/handle/11441/52795>
- Buxarrais, M. R. y Carreño, P. (2019). Identidad moral y profesional desde una pedagogía de la proximidad. En Romero, C., Mateos, T. *Redescubrir lo educativo: nuevas miradas* (pp. 75-86). Barcelona: Octaedro.
- Carreño, P. (2014). *Personalidad moral y desarrollo de competencias éticas del profesorado para educar en valores*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Fontaines-Ruiz, T. y Martín-Fiorino, V. (2023). Análisis interaccional del discurso: una propuesta para la investigación social. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(2), 669-681. <https://doi.org/10.21500/22563202.6415>
- Fuentealba, A. y Vanegas, C. (2019). Identidad Profesional Docente, Reflexión y Práctica Pedagógica: Consideraciones claves para la formación de Profesores. *Revista Perspectiva Educativa y Formación de Profesores*, 58(1), 115-138.
- García, M. (2013). La identidad profesional situada del docente: el caso de los profesores universitarios. En Argos, J., Ezquerro, P. *Liderazgo y Educación* (pp. 65-67). PubliCan-Ediciones Universidad de Cantabria.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald y M., Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. En Darling-Hammond, L. y

- Bransford, J. *Preparing Teacher for a Changing world. What teachers should learn and be able to do.* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hirmas, C., (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos.* 40(Especial), 127-143. doi: 10.4067/S0718-07052014000200008
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39-72. <https://publicaciones.unitec.edu.co/index.php/paradigmas/article/view/42>
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 238-252. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161COL2.pdf>
- Lizitza, N. & Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *Revista Argentina de Educación Superior RAES*, 12(20), 89-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7592063>
- Martínez Martín, M. y Carreño Rojas, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. Profesorado, *Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(2), 8–26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150>
- Paz-Pérez, M. A., Gutiérrez-García, R. A., Benjet, C., Albor, Y., Martínez-Martínez, K. I., Hermosillo De La Torre, A.E., González-González y R., Switalski, C. (2022). Estudio exploratorio de preferencias y barreras de atención para la salud mental en universitarios. *Health and Addictions/ Salud y Drogas Journal*, 22(1), 226-235. doi: 10.21134/haaj.v22i1.654
- Pillen, M., Beijaard, D. & Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. doi: 10.1080/02619768.2012.696192
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y educacional. *Revista Bordón* 63(1), 33-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3600075>
- Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la formación basada en competencias. *Revista I+T+C Investigación, tecnología y ciencia* 1(1), 46-49. <https://revistas.unicomfauca.edu.co/ojs/index.php/itc/article/view/26/22>
- _____. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo.* Curso IGLU. Guadalajara. México (pp. 1-30). [https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)
- Torres-Quintero, A. y Granados-García, A. (2023). Claves para una Práctica Reflexiva en la Investigación Social Cualitativa. *Athenea Digital* 23(1), 1-21. <https://atheneadigital.net/article/view/v23-n1-torres-granados/3280-pdf-es>
- Trujillo, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora en educación. *Revista Ra Ximhai.* 10(5), 307-322. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>
- Valles, M. (2014). Sobre estrategias de análisis cualitativo: tras huellas de teoría y práctica investigadoras ajenas en el caso propio. En Canales, M. *Escucha de la escucha* (primera reimpresión, pp. 141-170) LOM Ediciones.
- Zabala, A., Laia, A., Arnau. (2008). *11 ideas clave cómo aprender y enseñar competencias.* España: Grao.
- Zabalza, M. Á. (2013). *El practicum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria.* Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. doi: 10.1177/0022487109347671